

УДК 371.334

Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги»

Горшкова Валентина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной психологии,
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
192236, Россия, Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15;
e-mail: vvgorshkova@yandex.ru

Аннотация

В статье представлен инновационный проект «Педагогические диалоги», призванный моделировать в образовательном учреждении постоянно изменяющиеся, спонтанно возникающие и неповторимые ситуации взаимодействия субъектов образования.

Ключевые слова

Педагогический диалог, диалоговое образование, полисубъектное образовательное пространство, гуманистическое взаимодействие, гуманитарная среда, диалогические отношения, межсубъектное сотрудничество.

Введение

В статье раскрывается социально-педагогическая ценность диалога в образовании и развитии современного человека, раскрыт феномен диалога как метод психолого-педагогических исследований и способ проведения

онтологической экспертизы, выявлены условия проектирования диалогового пространства в условиях образования современного человека.

Практические аспекты данной статьи содержат инновационную направленность освоения образовательного пространства посредством

проекта «Педагогические диалоги», анализа креативного и исследовательского опыта педагога: нетрадиционные модели образовательного процесса (проблемные дискуссии, блиц-уроки, учебная полемика, рефлексивный диалог, гипотетические проекты, групповые дискуссии и обучение приоритетному диалогу и др.), а также разнообразный эмпирический материал, необходимый для активного проектирования авторских и инновационных технологий диалога как способа становления межсубъектного творчества в профессиональной деятельности педагога.

Педагогические диалоги – интегрированная целостная форма диагностирования и проектирования полисубъектного образовательного пространства. Процесс свободного и ответственного созидания межсубъектной атмосферы гуманистического взаимодействия «всех со всеми» в мире «вещей и людей».

Диалоговое образование – способ организации гуманитарной среды, в атмосфере которой субъекты в наименьшей мере подвержены постоянно (тем более репрессивному) внешнему воздействию. Проникновение в процесс диалога оказывается весьма нелегким делом, поскольку требует

одновременно уважительного и критического отношения к происходящему. Задача участвующих в диалоге – научиться соединять разные «истины» в «целостную истину», ощущать нечто «большее, чем мы сами» (А. Маслоу).

Целесообразность конструирования и использования данной педагогической формы в реальной школьной практике позволяет в учащимся самим составлять объективную картину об их собственном участии в обучении, оценивать неиспользованные субъектные возможности и уровень ответственности других за свободный выбор выражения себя, за свое успешное самоосуществление. Овладение способами исследовательского анализа процесса и результатов учебной деятельности, самоизучение и самовыявление своих возможностей в ней развивают у школьников необходимую для его личностного становления способность критического отношения к себе, своему возможному движению в деятельности.

Вместе с этим данная форма работы с учащимися более точно определит для учителя место и роль деятельности ученика в учебном процессе и откроет учителю дополнительные, более зримые и реальные возможности опоры на потенциаль-

ные, интеллектуальные и духовные силы учащихся, а также обозначит для учителя возможную неточность и ограниченность своих педагогических действий, профессиональных просчетов в совместной деятельности с учащимися.

В процесс подготовки и проведения педагогических диалогов были включены ученики старших классов, студенты педагогического института, учителя, представители руководства школ и городских органов образования. Работа проходила в три этапа, условно обозначенных: подготовительно-констатирующий, процессуально-преобразующий и заключительно-прогнозирующий. Необходимость качественного преобразования отношений участников учебного процесса обуславливалась противоречиями современной социальной ситуации.

В связи с этим на первом этапе реализации программы осуществлялось разъяснение школьникам необходимости понимания и включения их в решение новых общественных задач, стоящих перед современной школой, обществом и требующих значительных преобразований в учебной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя. Перед

школьниками выдвигалась задача: исследовать учебную деятельность, определить свою позицию в ней и выявить резервы и неиспользованные собственные возможности в учебном процессе.

Проанализировать учебную деятельность усилиями самих школьников представлялось чрезвычайно важным. Как показывают наблюдения, опросы, беседы со школьниками, многие из них не считали обязательным постоянно думать об анализе и самоанализе урока и учебного процесса в целом и о результатах своей деятельности; искать актуально имеющиеся, но не используемые формы своей активности, творчества (причем это прослеживается у учащихся и с низким, и с высоким уровнем успеваемости). Это приводило школьников к уверенности и необходимости проявления своих инициатив и предложений в целях обогащения урока и умения видеть зависимость успеха учебного процесса от личного участия в нем каждого.

Общеизвестно также, что мнения и оценки самих школьников о качестве учебного процесса никогда официально не учитываются ни руководителями школ, ни различными проверяющими комиссиями по при-

чине полной уверенности в педагогической некомпетентности учащихся и субъективной односторонности их суждений и выводов. Однако, как показывают отдельные исследования, интерес к предмету, уроку, анализ и оценка своей активности, ответственности, глубокое уважение к личности учителя, его труду – важнейшие критерии успешности учебного процесса и показатель высокого порядка в деятельности учителя.

Как показывает опыт, учителя в подавляющем большинстве заняты этапом своей подготовки к уроку, а не организацией деятельности как таковой. Что касается результативности урока, то она в большей степени зависит от максимальной реализации намеченного плана учителем и в меньшей степени – от активных напряженных действий учащихся. Усилия учителей в значительной степени остаются на уровне активизации собственных действий. Опора учителей на предложения, познавательные и духовные силы самих учеников вызывают чаще всего у большинства из них сомнение, недоверие и даже неверие. Вместе с тем, как показывает исследование, учителям, которые и увидели рациональное зерно в инициативах и выходящей за пределы

заданного активности школьников, доставляет определенную трудность включение их в свой замысел урока и деятельности. Трудность эта вызывается необходимостью дополнительной интеллектуальной и педагогической подготовки учителя. Поэтому даже учителя, сознающие важность актуализации роли самого ученика в учебном процессе не всегда готовы системно планировать свою деятельность с учетом опоры на проявления субъектных действий учащихся.

Такая ситуация выглядит вполне реальной, так как большинство учителей искренне убеждены в необходимости усовершенствования форм и методов своей педагогической деятельности как основного условия максимальной активности их учеников.

В процессе анализа учебной деятельности самими учащимися требовалось групповое, парное, индивидуальное вооружение их доступными диагностическими методиками и умение оперировать самими (специальные карты наблюдений за ходом учебного процесса, хронометраж активных, пассивных; оригинальных, стереотипных; личностных, нейтральных действий учащихся). Фиксация видов деятельности и форм активности

учащихся, ведение диагностического дневника своей учебной подготовки, сочинения на тему: «Урок, который я выбираю», «Учитель, которого ждут», «Учитель глазами ученика», «Ученик глазами учителя» и др. Позиция исследователей, которой в ходе экспериментальной работы обеспечивались ученики, вызывала интерес необычностью, новизной ситуации, реально представленной возможностью извлечь объективную информацию о применении собственных усилий в учебном процессе.

В атмосфере доверия по достижению поставленной цели складывалась ситуация совместной исследуемой деятельности между ее участниками. Школьники становились непосредственными, равными в принятой на себя ответственности, соучастниками опытно-экспериментальной работы.

Созданная ситуация обязывала школьников с особым вниманием воспринимать целевые установки учебной деятельности, анализировать предметное содержание материала и способы овладения им, фиксировать виды деятельности и уровни активности, отмечать наличие или отсутствие инициативных проявлений учащихся в оригинальных действиях учите-

ля, оценивать результативность кода учебного процесса.

Необходимо отметить, что пристальное обращение школьников к содержанию своих собственных действий, осмысленное наблюдение за деятельностью других, рассмотрение их особенностей с точки зрения требуемой задачи не вызывало одобрения у части учителей (в целом, до 37 % учителей в каждой школе от общего числа педагогов) и рассматривалось ими как отвлекающая, дополнительная нагрузка на деятельность школьников. Однако предполагалось, что развитие у учащихся рефлексивного взгляда на учебную деятельность и овладение некоторым исследовательским инструментарием в конечном итоге приобретут черты, естественно необходимые движению учебного процесса и развитию субъектных свойств школьников. Предположения подтверждались уже тем, что содержание общения участников учебного процесса обогатилось интересом к обсуждению и интерпретации полученной информации о состоянии учебной работы. В то время как к старшему школьному возрасту в процессе общения учащихся, как показывают наблюдения, обсуждение проблем учебной деятельности занимает минимальное место.

Исследовательский самоанализ учебной деятельности учащихся дополняется данными широкого анкетирования, проведенного среди старшеклассников по актуализации и использованию ими инициативных, свободных и ответственных действий на уроке; оценке меры проявления собственных инициатив, элементов творчества; выявлению причин формальной («вынужденной») активности в учебной деятельности.

Как показывает практика, советы и замечания учителя, классного руководителя по качественному улучшению учебной деятельности остаются для ученика на уровне формальной констатации ее недостатков, если он сам в них до конца не убежден. (Например, «моя учеба далека от совершенства, но если мне надо будет, я подготовлюсь на «отлично»). Справедливые призывы к ответственности, добросовестному отношению к учению дополнялись реальной практической работой школьников по выявлению ими самими причин их неполноценного отношения к учебной деятельности.

Таким образом, чтобы школьнику овладеть самостоятельно процессом целеобразования в деятельности, ему необходимо знать (причем,

не только в виде «снятого» другими результата) уровень своих исходных позиций в ней, актуально действующих желаний, притязаний и возможностей.

Завершением первого этапа считался потенциально зарождавшийся в его недрах следующий этап исследования учебной деятельности. Он органично вырос из первого. Объяснялось это тем, что школьники анализировали извлеченные факты и явления, получали отдельные результаты, сопоставляли свои индивидуальные данные с данными других, частично апробировали полученные в совместном обсуждении результаты на классных часах, в свободных дискуссиях знакомили с ними учителей, родителей. Открывались новые возможности диагностического исследования деятельности учащихся и деятельности учителя в учебном процессе, и это требовало непосредственного, двустороннего обсуждения полученных результатов в форме открытых педагогических диалогов.

На втором этапе реализации программы предусматривалось непосредственное включение обработанной школьниками информации в процесс совместного с учителями обсуждения проблем обновления учеб-

ного процесса, способов деятельности и общения в форме педагогических диалогов за «круглым столом». Новизна ситуации для всех определялась, прежде всего, тем, что школьники стали непосредственными, равноправными участниками серьезного, представительного (учитывая присутствие руководителей школ, представителей педагогической науки и городских организаций образования) совещания по поиску путей межсубъектной организации учебного процесса. Сложность экспериментальной работы обуславливалась неукоснительным соблюдением важных условий в процессе общения: чрезвычайной тактичностью, предельным вниманием и уважением к любым мнениям, исключением всякого рода снисхождения и игнорирования суждений друг друга. Эти условия в равной мере относились ко всем участникам «круглого стола».

В данных, представленных учащимися, раскрывались отдельные аспекты состояния учебной деятельности с позиций их участия в ней. Анализ школьниками мотивов своей деятельности выявил интерес к активным неординарным формам организации деятельности и урока. Учащиеся не столько обращали внимание на

содержательно-предметную направленность деятельности, сколько на ее формообразование, на то, как структурировано это содержание в процессе урока («интересно на тех уроках, где интересная форма и непривычное построение урока «уроки – конференции нравятся своей необычностью, нравится сама подготовка к ним, а участие еще больше вызывает интерес к предмету»; интересный урок, на котором трудно предугадать, что будет в следующую минуту»; «понять ученика, и это определит форму проведения урока» и др.). Однако именно такой анализ раскрывал и необходимую корректировку содержания деятельности. Усовершенствование содержания деятельности связывалось учениками с усилением внимания на ключевых идеях темы, освобождающих учебный процесс от различной второстепенной информации («не говорить бы на уроке не по существу», «поменьше переписывать учебник»; «текст учебника в состоянии изучить сами»; «не распространяться долгими призывами о том, что мы должны»; «нотация на уроке – это уже даже не смешно» и т.д.).

Обогащение содержания урока существенными идеями темы предлагалось подкреплять обязательным при-

влечением дополнительного «сверх учебника», но поясняющего основные идеи материала («отрываться от текста учебника», «отступать от параграфа учебника», «рассказывать что-то новое, свое»; «дополнительные разъяснения по-новому раскрывают тему» и др.).

Однако количество конкретных деловых предложений школьников по обновлению содержания и формы деятельности на уроке с позиций их усилий просматривалось лишь в нескольких ответах («могу попробовать составить мини-хрестоматию для уроков «Человек и общество», «можно составить программу урока-конференции по географии», «а если продумать урок-беседу о Пушкине, соединив с музыкой Моцарта и рисунками Нади Рушевой», «могу приготовить доклад по истории», «реферат по мировой художественной культуре»). При этом проявление активных действий учащихся становилось в полную зависимость от умения учителя организовать их интенсивную учебную деятельность.

Значительным показателем совместной деятельности в педагогическом процессе является качественное проявление субъектности школьников. Исследуя свое фактическое уча-

стие в деятельности, школьники в иерархическом ряду видов активности на первое место поставили интеллектуальную активность в общении со сверстниками. Самооценка учащимися уровней активности в учебной деятельности условно определялась как;

1) «достаточно активен, инициативен» – самая незначительная часть школьников;

2) «активен, в основном по предложению учителя» – значительное количество учащихся;

3) «вынужденно, формально активен» – самая большая часть учащихся;

4) «пассивен чаще, чем активен» – каждый пятый из класса.

По первым двум уровням активности учителя давали несколько повышенные результаты в сравнении с учащимися. Третий уровень активности вскрывали и объясняли только школьники, в оценке и характеристике четвертого уровня мнения учеников и учителей в целом совпадали. Уровень критического отношения к учебной деятельности и внутренней требовательности к себе наблюдали, особенно у школьников с повышенными интеллектуальными творческими способностями. Выразилось неудовлетворение характером учебной

деятельности. («Учителя предпочитают сами полностью объяснять нам темы» и «представлять однозначно готовую информацию»).

Предупреждались негативные прогнозы в развитии субъектных свойств школьников в деятельности («Мы привыкаем к этому и бывает очень трудно расшевелить нас даже какими-то новыми интересными формами урока»). Отмечалось наличие репродуктивно-исполнительского уровня субъектности («Дело в том, что активность у нас какая-то вынужденная; спросили – ответили, не спросили – не ответили»), а наличие стабильной активности не всегда характеризовалось самостоятельной или творческой направленностью («в моей деятельности на уроке сказывается многолетняя привычка исполнять заданное»). Проявление активности не высокого качества у учащихся соотносилось с недостаточно сформированным уровнем обобщенных способов целостной деятельности. Так, конспектирование, реферирование, тезирование литературы, умение рассматривать вопрос в развитии, давать ему самостоятельную интерпретацию, результирующе обобщать и т.д. – комплекс способов, крайне необходимых для деятельности школьников

любой предметной направленности («при подготовке к урокам-семинарам учишься работать с каталогом, специальной литературой»; «на таких уроках видишь, чего еще не знаешь, не можешь»; «учишься думать, анализировать свою работу»). Важные диагностические данные вскрывались при оценке и отношении учащихся к результату учебной деятельности.

В понимании результата школьниками намечена приближенность его объяснения как продукта совокупных усилий учащихся и учителя, обозначена попытка анализа системообразующих связей между деятельностью ученика, учителя, класса («уважать работу каждого на уроке»; «добиваться качества, а не плана усвоения материала»).

Результативный успех учебной деятельности, по мнению школьников, зависел, с одной стороны, от включения в ее организацию групповых эвристических форм работы (деловых игр, проблемных заданий, конкурсов, учебных дискуссий и т.д.), с другой – от внимания учителя к индивидуальной деятельности каждого («работать с каждым, а не с отдельными учениками»). Особым образом повышение общего результата урока связывалось с доверием школьникам

ответственных видов работы на уроке («на уроке химии работают все, зачеты принимают сами ученики, и это снимает напряжение, повышается ответственность в общении»). Частичное принятие учениками на себя роли учителя, консультанта классифицировалось школьниками как необходимый фактор влияния на результат учебной деятельности. («Класс делится на группы; руководитель группы подробно объясняет тему остальным ученикам, после чего учитель спрашивает их и ставит отметку им объяснявшим тему»).

Вместе с отдельно названными средствами достижения высокого результата урока школьники с необходимостью отмечали зависимость успеха учебной работе от повышения объективности в оценке учебной деятельности. Предлагалось: «не настаивать учеников против себя поспешным оцениванием»; «оценивать деятельность, а не отдельные знания»; «в оценке не сравнивать с другими, а если и сравнивать, то с нами же самими»; «не превращать урок в культ отметок» и др.

В ходе общения обнаруживалось, что школьники не ограничивались фактами констатации причин своих недостатков и успехов в дея-

тельности. Важным представлялась попытка поиска новых путей в оценке результата учебной деятельности. Так, усовершенствование оценочного компонента деятельности выдвигалось как условие качественного повышения результата учебного труда и урегулирования отношений между учителями и школьниками. Например, по мнению отдельных учащихся, «лучше предлагать проблему, анализировать ее, не оценивая, а оценивать всех на зачете по всей теме. Так можно готовиться более углубленно, от уроков получать удовольствие, в результате получать более объективную оценку: по всей теме, а не по отдельному вопросу». Показательно то, что подобного рода предложения высказывались учащимися с высоким уровнем развития познавательных способностей.

Как видно, ученики не избегают трудностей в обучении. Однако они стараются уйти от пошагового учительского, ведущего их из урока в урок, контроля к самоконтролю. Постоянная обязательность оценивания не становится органическим атрибутом учения, а создавшееся напряжение ожидания постоянной оценки ограничивает процесс их свободной самостоятельной деятельности. По-

урочный контроль и фактическая отметка, «опирающаяся на заданные требования к деятельности, неизбежно приучают учащихся к ожидаемым побуждениям извне. Это, как известно, не требует всесторонней самостоятельности школьников, предел которой уже установлен внешней заданностью и ограничен обязательностью контроля со стороны учителя. Школьники испытывают известное неудовлетворение самим процессом деятельности, так как постоянная запрограммированность их действий не приносит удовлетворения. В то время как свободная подготовка, например, для зачетного оценивания отдельных тем и разделов расширяет рамки самостоятельности, заставляет искать пути применения своим активным действиям. И в этом случае результат учебной деятельности включает в себя не отдельные ответы на вопросы, не заученные фрагменты знаний, а творческое отношение к поиску, обобщению информации, выбору необходимых способов, развитию сообразительности, инициативы в ходе выполнения всего процесса деятельности.

В свою очередь, по ходу диалогов выразились мнения многих учителей о том, что результативность учебной деятельности школьников, прежде

всего, зависит от преодоления ими их потребительской позиции в деятельности и небрежного отношения к развитию своих субъектных возможностей. Стремление к активной позиции в учебном процессе при более или менее благоприятных внешних условиях должно быть обусловлено, по убеждению учителей, не только интересом и привлекательными формами урока (особенно в старших классах), а сознательным принятием учебного труда как человеческого долга и гражданской обязанности. Это, на их взгляд, необходимая форма социального самоопределения всей последующей жизнедеятельности школьника, так как ответственность за свое будущее должно формироваться в умении и желании активно и сознательно действовать сегодня на уроке. По мнению учителей, эффективность учебной деятельности школьников непосредственно связана с вниманием самих школьников к происходящим в их возрасте качественным изменениям в развитии самосознания, к стремлению учащихся «уже не только правильно оценивать в себе, своих делах все хорошее и плохое, но и сознательно развивать хорошее» (В. А. Сухомлинский). Именно такой подход к себе позволит школьникам сформировать в

себе ценные качества самоуважения, научит давать правильную нравственную оценку своей активности, поможет определить свою социальную позицию в общественной жизни.

Учитывая, что жизненный путь школьника так же, как и педагогический процесс в школе, не может быть обеспечен идеальными условиями для осуществления планов их будущей деятельности, учителями представлялось важным развивать у учащихся чувство социальной готовности «не закрывать глаза на все трудности..., а открывать глаза на все, чтобы устоять, внутренне справиться с трудностями... в процессе борьбы за достойную жизнь...» (С.Л. Рубинштейн).

Таким образом, в ходе обсуждения для школьников вскрывалась новая связь между проявлением своей активности и умением инициативно действовать в будущей профессиональной деятельности, что способствовало осознанию морального аспекта оценки своей субъектной позиции.

Достижением второго этапа исследования считалось то, что развертывающаяся форма диалога представляла для учащихся наглядно зримую модель организации делового общения. Причем, модель, творимую прак-

тически с помощью их инициативного участия в решении важнейших социально-педагогических проблем. Каждый из участников общения имел возможность вникнуть в суть других суждений, соотнести их со своими, найти им подтверждение или опровержение. Практически каждый (независимо от того, высказывался он или нет) находился в диалогическом состоянии по отношению к себе, так как постоянно представлялась возможность мысленно вступить в диалог с активно общающимися, с теми, кто не высказывался, но точка зрения, которых на обсуждаемый вопрос была известна или предполагалась, наконец, с самим собой.

Особый интерес представляли варианты пересечений противоречивых мнений по определенному вопросу, что, собственно, и является механизмом диалогических актов.

Специфичность и ценность подобных ситуаций общения, обнаруженных в экспериментальной работе, в том, что они никогда не могут быть окончательно запрограммированы и поэтому строятся «пожилому» на глазах участников, оставляя за собой возможность, проявляться по-новому, единственно уникальному. Так, при обсуждении вопроса об организации

совместного поиска учителя и ученика в решении тех или иных проблем, учащиеся обозначили, на их взгляд, необходимое условие: предоставление им права и возможности высказывать свое отношение к проблеме.

В открытом поиске разрешения противоречивых взглядов, точек зрения на проблему раскрывался диалогический потенциал обучения. Участники диалога обогащались опытом, суждениями, идеями, вопросами друг друга. Учителя имели возможность анализировать и внутренне прогнозировать свою деятельность с учетом выхода на творчество и инициативу школьников.

Однако по ходу второго этапа исследования фиксировались факты несостоявшихся актов общения. Диалогические отношения общающихся нарушались, если возникшие противоречивые суждения игнорировались или подавлялись учителями, а не разрешались в совместном обсуждении. При таком подходе у одних учащихся складывались неверные представления об отношении к чужой точке зрения, у других – укреплялась уверенность в невозможности доверительного отношения к мнению учеников и поэтому бесперспективности каких-либо изменений. Дисгармония

в отношениях учителей и учащихся в процессе обучения наступала в том случае, когда игнорировалась или не поддерживалась познавательная инициатива учащихся. Так, в одной из школ восьмиклассники предложили идею совместной творческой деятельности: провести общешкольный конкурс публицистических зарисовок «Любить Россию в непогоду» с участием учеников и учителей. Поддержали идею школьников и непосредственно приняли участие в конкурсе только несколько учителей.

Есть смысл утверждать, что эффективность учебной деятельности во многом повысится, если позиция учителей будет в целом освобождена от безразличного или иронического отношения к самостоятельным поискам и затраченным усилиям школьников. Всякое игнорирование и императивное пресечение учебных забот, интересов, предложений, мнений школьников разрушает сотруднический дух отношений участников единого образовательного процесса.

Таким образом, в процессе открытого обсуждения важных вопросов учебной деятельности по-особому вскрывались отдельные проблемы взаимоотношений ее участников, возникали новые вопросы, обнаружива-

лись так явно невидимые ранее противоречия, требующие поиска путей их разрешения.

В ходе диалогов обнаруживались ситуации недостаточной актуализации познавательного и духовного опыта учащихся, частичного применения творческих сил учеников и в процессе подготовки и по ходу совместной деятельности на уроке. Выполнение учебных действий школьников, как правило, не доходило до уровня мобилизации предела их возможностей, а значит и не требовало напряженной учебной работы. Однако, как известно, полноценно развивает личность только максимальная деятельность. Чрезвычайно важным представлялось то, что направленность постановки в возможности решения почти всех педагогических и ученических задач выходила не только на уровень поиска средств активизации деятельности ученика, но и на необходимость более эффективной организации совместной деятельности учителя и учащихся с условием всестороннего расширения свободы самостоятельности и ответственности школьников.

В ходе диалогов на педагогические темы конструировалась реальная модель общения, представляющая собой своеобразный инструментарий

взаимодействия, равно полезный и необходимый учителю и учащимся. Это давало возможность ученикам осознавать значимость доверенной роли соавторов в решении важнейших вопросов обучения, обретать уверенность в наличии неформального внимания со стороны учителей к результатам их самоанализирующей учебной деятельности.

Учителям в свою очередь предоставлялась возможность делать шаг вперед в подходе к оценке своей профессиональной деятельности, поскольку они могли «увидеть ее глазами тех, кого учили».

Организация диалогов проходила в различных школах с различным контингентом их участников. Ценно то, что данная форма исследования образовательного процесса, обладая гибкостью, динамичностью и неповторимостью, сама развивалась, совершенствовалась и обновлялась в процессе ее функционирования в исследовании.

Всякий раз, при наличии конкретной программы диалогов, в ее «живом» применении появлялись новые импровизированные выходы в обсуждении определенных вопросов, вскрывались новые уровни связей и отношений. В основном в процессе

общения отсутствовали готовые формулировки ответов, декларированные провозглашения взглядов, оценок, шаблонность, заученность, хрестоматийность рассуждений.

Однако уверенно утверждать, что диалоги достигли своей конечной цели, полностью состоялись как форма межсубъектного сотрудничества ее участников, вряд ли возможно. Дело в том, что каждая из сторон в процессе общения исходила не только из непосредственно воспринимаемой информации, но и из своих, внутренне устоявшихся, у учителя – профессиональных, у учащихся – ученических взглядов, мотивационных установок, привычек и стереотипов мышления.

Тенденция к императивности в решении некоторых вопросов наблюдалась, прежде всего, со стороны педагогов. Дух заведомо известного, исходящего из опыта, в поиске путей успешного результата в будущей деятельности заставлял не затрагивать или искусственно отстранять разговор о трудных проблемах и узких местах во взаимодействии с учащимися.

Поэтому процесс диалогов в отдельных моментах имел незримую, но между тем мощную монологическую направленность, когда каждая из общающихся сторон скорее наста-

ивала и слышала свое, чем вникала в суть проблем собеседника и тем более пыталась искать нечто другое, общее, рождающееся в столкновении различных взглядов и как бы объединяющее эти взгляды. Это затрудняло способности диалогического отношения к собеседнику и самому себе.

Однако если подлинный диалог не допускает уподобления мнений, опыта одних другим, то, только поняв отличие этого другого от себя, можно обратить ценность его мнений, опыта на благо себе, своей деятельности. Таким образом, характеризуется достигнутый своего совершенства высший уровень диалогических отношений. В данном исследовании они показаны в динамике, процессе их реального становления в естественных условиях подхода современной школы к решению проблем образования и воспитания.

В завершении статьи концептуальным приложением к данным материалам могут быть типы вопросов, используемые в динамике развертывания диалога в процессе общения. К вопросам, способствующим установлению диалогических отношений, относятся следующие типы: информационные, зеркальные и опережающие вопросы.

Информационный вопрос

Информационный вопрос следует строить так, чтобы он вызвал к жизни информацию, способную заинтересовать и сгруппировать вокруг себя различные мнения. Если вопрос рассчитан только на ответ «да» или «нет» или если в нем самом заключается ответ, его нельзя считать информационным.

Значительному числу педагогов свойственно использовать вопрос лишь для того, чтобы подтвердить уже сложившееся собственное мнение. Такой вопрос уже задается только с целью получить согласие собеседника; в нем есть элемент принуждения, использования власти старшего по должности. Это закрывает диалог, вызывая в собеседнике скрытое раздражение и внутренний отказ от дальнейшей беседы. Пример такого вопроса: «Вы действительно думаете, что приняли все необходимые меры?». Очевидно, что задающий вопрос хочет лишь подтвердить свои подозрения. Иначе он бы задал открытый, способный дать информацию вопрос: «Какие меры вы приняли?»

Зеркальный вопрос

Чтобы расширить рамки и обеспечить непрерывность открытого ди-

алога, можно использовать зеркальный вопрос. Этот тип вопроса позволяет выходить за пределы смыслового поля очерченного словами собеседника, по направлению к первооснове какой-то мысли, переживания, а иногда к причине, забытой или актуализированной собеседником. Использовать зеркальный вопрос необходимо с осторожностью и весьма тактично, поскольку он позволяет проникнуть из области «сказанного» в область «не сказанного». Но этот вопрос оправдывает риск, так как часто помогает избавиться нам самим и избавить других от стереотипных представлений, ложных идей и предвзятых мнений.

Зеркальный вопрос позволяет, не противореча собеседнику и не опровергая его утверждений, создать в беседе новые элементы, придающие диалогу подлинный смысл. Это дает неизмеримо лучшие результаты, чем круговорот вопросов «почему?», которые обычно вызывают защитные реакции, отговорки, поиски мнимой причинности и в результате приводят к конфликту. В доверительном общении вопрос «почему?» особенно нежелателен, поэтому всегда превращается в чередование обвинений и самооправданий.

Во внутреннем диалоге зеркальный вопрос может выполнять по-

лезную функцию цензуры: прежде, чем высказывать какую-либо идею, неплохо произнести ее про себя. Если она выдержит испытание зеркалом, то ее можно выпускать во вне; если есть хоть малейшие сомнения, нужно твердо запретить выход.

Опережающий вопрос

Опережающие вопросы призваны динамизировать диалог; они стремятся опережать высказывания партнера, не перебивая, а помогая ему. Такой вопрос обнаруживает способность слушать и схватывать налету реплики партнера и провоцировать его сказать еще больше, сказать по-другому и сверх того, что сказано. Опережающий вопрос призван служить собеседнику, повышать его удовлетворенность своими высказываниями. В сфере обучения опережающий вопрос становится средством воспитания самоуважения уже в детском саду. Показывая детям рисунки, предметы или фотографии, можно научить их нанизывать один вопрос на другой, развивая дедуктивное мышление и ассоциативные связи, когда одни вопросы вытекают из других. В школе полезно учить детей задавать цепь вопросов по той или иной теме, на-

блюдаемому явлению или изученной проблеме. Этим можно избежать оглуляющего воздействия традиционной диалогической пары вопрос – ответ.

Не менее важны опережающие вопросы в высшей школе. Преподаватель, заинтересованный в личностном росте студентов, должен постоянно поддерживать эстафетный ритм на семинарах, практических занятиях.

Умение задавать вопросы – существенная часть общей стратегии ведения переговоров, которая пронизывает жизнь людей – от собственной семьи до международных форумов. Вести диалог – означает не только логично аргументировать, опираться на проверенные факты, умело обращаться к разуму и учитывать эмоции, но также призывать и вести к ценностно-ориентационному единству, сближать суждения и оценки людей в нравственной и деловой сферах. Более того, по высшим этическим критериям, диалог в духовной практике Человечества – не средство, а цель, поскольку «быть – это значит общаться диалогически» (М.М. Бахтин).

Заключение

Образовательный процесс является системой, изначально предназначенной для человека и существующей

ради человека. В такой ориентации сущность образования личности имманентно гуманитарна, содержание – межсубъектно-информационно, а технологии – диалогически незавершены. В этой образовательной парадигме новые знания, способы, технологии не могут монологически передаваться от поколения к поколению, как наличная вещь, готовые знания, а могут, как вырабатываться в межсубъектном взаимодействии, так и добываться и присваиваться посредством собственной диалогической активности человека. Смысл диалоговых технологий заключается в преодолении бесспорно установленной точки зрения монологически заданных форм и методов в деятельности педагога.

В диалогической концепции педагога приоритета активности, инициативы, свободы во взаимодействии субъектов в принципе не существует ни для одной из сторон, поэтому диалог в образовательном процессе не рассматривается в единой парадигме мышления и деятельности его участников, а всегда есть межпарадигмальная реальность, которая исключает всякое «оптимальное воздействие» на другого и вмешательство в его духовную сферу.

Диалог в полисубъектном пространстве создает ту особую ду-

ховно-практическую реальность, в контексте которой каждый имеет возможность найти собственный путь самоосуществления и поиск своей интеллектуальной и нравственной истины¹.

Смена парадигмы образования на рубеже тысячелетий ознаменовывается как культура человека и его свободного творчества. В дальнейшем исследователям данной проблематики предстоит практически актуализировать социально-диалогическую ситуацию, обратить внимание на выраженность возрастной динамики в развитии рефлексивных и креативных способностей человека, разработать критерии взаимообусловленности монолога, диалога и полилога в социальном полисубъектном пространстве образования. В современной реальности диалог остается одним из малоиспользуемых вариантов системы образования, так необходимых для становления индивидуализированного, элитарного, подлинно творческого, т.е. инновационного, порождающего нечто качественно другое, ранее не бывшее в культуре, социуме, образовании человека.

1 См. подробнее: Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 148 с.

Библиография

1. Арутюнян М.П. Идея «корпоративного духа» в образовании: методологический подход // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 78-82.
2. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
3. Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 148 с.
4. Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. – СПб.: Петрополис, 2008. – 168 с.
5. Ерофеев В. Найти в человеке человека (Достоевский и экзистенциализм). – М.: Зебра Е, ЭКСМО, 2003. – 287 с.
6. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования. Ч. 2. – Самара, 2006. – 244 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. – Псков: ПГПУ, 2008. – 288 с.
9. Турбовской Я.С. Мир образования и его философия // Известия Российской Академии образования. – 2005. – № 2. – С. 56-63.
10. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Pedagogik. Studienbrief der Fernuniversität. – Hagen, 1994. – 173 s.

World of values and subjective strategies in the project "Pedagogic Dialogues"

Gorshkova Valentina Vladimirovna

Full Doctor of Pedagogical Science, professor,
Chairholder of the department of social psychology,
St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions,

P. O. Box 192236, Fuchika str., No. 15, St. Petersburg, Russia;
e-mail: vvgorshkova@yandex.ru

Abstract

The article presents the innovative project "Pedagogic Dialogues". The goal of the project is to develop modeling and constantly changing, spontaneous and unique situations that occur in the process of interaction of the subjects of education. The dialogue as a contradictory form of intersubjective interaction is viewed in the context of expecting social trends and taking into account the manifestation of an axiological potentials of pedagogue and student.

Pedagogic dialogues are actualized as a wholesome integrated form of diagnostics and modeling of a polysubjective educational space, the process of a free and responsible decision making with the goal of creating innovative products resulting from joint activity.

The text of the article is enriched with the factual material obtained in the course of an experimental approbation of pedagogic dialogues at various educational platforms, reflects the result of a spontaneous, live and unique interaction of the educational process.

Keywords

Pedagogic dialogue, dialogic education, polysubjective educational space, humanistic interaction, humanities' environment, dialogic relations, intersubjective cooperation.

References

1. Arutyunyan, M.P. (2006), "The idea of "team spirit" in education: methodological approach" ["Ideya "korporativnogo dukha" v obrazovanii: metodologicheskii podkhod"], *Vysshiee obrazovanie v Rossii*, No. 2, pp. 78-82.
2. Erofeev, V. (2003), *To find a person in a human being (Dostoevsky and existentialism)* [*Naiti v cheloveke cheloveka (Dostoevskii i ekzistentsializm)*], Zebra E, EKSMO, Moscow, 287 p.
3. Gershunskii, B.S. (2003), "The concept of self-realization in the study of values and goals of education" ["Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obosnovaniya tsennostei i tselei obrazovaniya"], *Pedagogika*, No. 10, pp. 3-7.

4. Gorshkova ,V.V. (2004), *Adult as a subject of continuing professional education. Monograph [Vzroslyi kak sub"ekt nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. Monografiya]*, IOV RAO, St. Petersburg, 148 p.
5. Gorshkova, V.V., Mitkovets, E.A. (2008), *John Dewey's educational philosophy [Pedagogicheskaya filosofiya Dzhona D'yui]*, Petropolis, St. Petersburg, 168 p.
6. Korniyushchenko, D.I. (2006), *Integral dialogics: intensive technology of education in the humanities. Part 2 [Integral'naya dialogika: intensivnaya tekhnologiya gumanitarnogo obrazovaniya. Ch. 2]*, Samara, 244 p.
7. Krüger-Potratz, M. (1994), *Interkulturelle Pedagogik. Studienbrief der Fernuniversitdt, Hagen*, 173 s.
8. Leont'ev, D.A. (2003), *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of conceptual reality [Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti]*, Smysl, Moscow, 487 p.
9. Luzina, L.M. (2008), *Man in the problem field of education [Chelovek v problemnom pole vospitaniya]*, PGPU, Pskov, 288 p.
10. Turbovskoi, Ya.S. (2005), ["Mir obrazovaniya i ego filosofiya"], *Izvestiya Rossiiskoi Akademii obrazovaniya*, No. 2, pp. 56-63.